

SOCIALNOPEDAGOŠKO DELOVANJE UČITELJEV V POKLICNI ŠOLI

ANDREJ BERDAJS¹ & MATEJA MAROVIČ

Potrjeno/Accepted
5. 9. 2018

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

² Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

KORRESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR

andrej.berdajs@pef.upr.si

Povzetek/Abstract Med dijaki v srednjih poklicnih šolah je velik delež takšnih, ki šole zaradi negativnih izkušenj iz prejšnjih oblik šolanja in drugih oteževalnih dejavnikov ne sprejemajo ter se v tem okolju srečujejo s kompleksnimi težavami. Nesprejemanje šole in tudi nesprejemanje dela v njej neposredno vplivata na njihovo neuspešnost pri izobraževanju. Učitelji lahko vedenje in odzivanje dijakov izboljšajo s socialnopedagoškim pristopom do dijakov, z ustvarjanjem inkluzivno naravnane kulture šole in pozitivne šolske klime. Predvsem je pomembna komunikacija med učitelji in dijaki, s katero se med njimi ustvari ustrezen pedagoški odnos, ki je osnova za uspešno doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Ključne besede:
učitelji,
socialnopedagoško
delovanje,
komunikacijske
spretnosti,
empatija, sodelovalni
odnos.

Keywords:
teachers,
socio-pedagogical work,
communication skills,
empathy, collaborative
relationship.

UDK/UDC
316.6:37.011.3-052

Socio-pedagogical Activity of Teachers in Vocational School Among students in secondary vocational schools, a large proportion are resistant to school because of negative experiences from previous forms of education and other aggravating factors. Such students face complex difficulties in the school environment. Their resistance to school and school work also directly affect their lack of success in school. Teachers can, however, improve student behavior if they respond by improving socio-pedagogical activity with students, by creating an inclusive school culture and a positive school climate. In particular, communication between teachers and pupils is important; through this, an appropriate pedagogical relationship is created, which forms the basis for successful achievement of educational goals.

Uvod

Vzgojno delovanje učiteljev v srednjih poklicnih šolah je bistvenega pomena za to, koliko bodo dijaki, ki šole zaradi negativnih izkušenj iz prejšnjih oblik izobraževanja in drugih oteževalnih dejavnikov ne sprejemajo ter se v tem okolju srečujejo s kompleksnimi težavami, uspešni v aktualnem šolanju. Neuspešnost te populacije namreč ponovno pomeni dodaten vir odklonilnih stališč do šole in šolanja nasploh. Med njimi so otroci tujcev, ki slabo komunicirajo v slovenskem jeziku, dijaki z odločbami o posebnih potrebah, mladi s socialnega roba ter tisti s predhodnimi neuspešnimi izkušnjami pri šolanju. Njihovo vedênje je praviloma odklonilno, včasih agresivno, kršijo šolsko disciplino, imajo nizko samopodobo ter slabe komunikacijske in druge socialne spretnosti. S svojim odzivanjem in neaktivnostjo se oddaljujejo od uspešnega zaključka šolanja, s čimer bi pridobili zaposljiv poklic, na osnovi katerega bi lahko izboljšali možnosti za socialno in ekonomsko integracijo v družbo. Sinjur (2016, str. 247) navaja, »/.../ da imata šola in lokalna skupnost kot socializacijska dejavnika pri vključevanju pomembno vlogo, saj otroci v tem procesu ne pridobijo samo znanja, temveč tudi socialne vezi, ki so izredno pomembne za uspešno vključevanje in kvaliteto posameznikovega življenja«.

Srednja šola lahko vedênje in odzivanje dijakov izboljša s socialnopedagoškim pristopom do dijakov, z ustvarjanjem inkluzivno naravnane kulture šole in pozitivne šolske klime, ki jo spodbujajo ravnatelj, učitelji in strokovni delavci. Vzgojno delovanje učiteljev in strokovnih delavcev s pomočjo socialnopedagoških kompetenc je zato še toliko bolj pomembno.

Teoretična izhodišča

Zaradi splošnih pričakovanj današnje družbe mladi velikokrat niso kos zahtevam in pristanejo v množici tistih, ki so na poti v marginalni del družbe. Najbolj ranljiva je skupina mladih, ki imajo težave z učenjem, to pa jim prepreči zeleno šolanje. V večini primerov gre za mlade z nizko samopodobo ter s slabimi komunikacijskimi in drugimi socialnimi spretnostmi. Tako svoje pomanjkljivosti in posledično frustracije rešujejo z umikom ali z agresivnim odzivom na okolje (Kobolt, 2010). Marovič (2017, str. 64) poudarja, da »/š/ola – poleg družine in širšega socialnega okolja – za otroka/mladostnika ves čas razvoja predstavlja pomemben *tretji sistem*, v katerega se le-ta vključuje«. Ob svoji temeljni funkciji – prenosu znanja – predstavlja najpomembnejši socialni dejavnik. Ne glede na to, da ta del mladine že v izhodišču v večji meri odklanja šolo, šola ostaja prostor, kjer preživijo dovršen del svojega časa. S tem jim daje prav šola možnost, da nadoknadijo vsaj del primanjkljajev na

področju socialnih odnosov in da zmanjšajo dejavnike tveganja. Kako uspešen bo ta proces, je odvisno od delovanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter od zastavljenega pedagoškega koncepta šole.

Bistveni del šolske vzgoje in socializacije ter motiviranje dijakov poteka kot komunikacija med dijaki in učitelji. Pri tem je pomembno, v kakšnem socialnem kontekstu in klimi ta komunikacija poteka (Kroflič, 2009). Naloga šole in vseh njenih strokovnih delavcev je vzpostaviti klimo zaupanja, avtoriteto temeljnih pravil bivanja in vzgojno-izobraževalnih pričakovanj. Krepitev občutka pripadnosti skupnosti je posledično najprepričljivejše sredstvo za preprečevanje nasilja in nediscipline (Kroflič, 2005).

Pri socializaciji dijakov v šoli ima pomembno vlogo tako imenovani prikriti kurikulum. Ta predstavlja razliko med uradnim in dejanskim socialnim redom, ki ga učitelji in drugi delavci šole vsakodnevno udejanjajo.

Ključno vlogo pri vzgoji imata osebna avtoriteta in osebni odnos med učiteljem in dijakom. Kontakt, ki ga učitelj vzpostavi z dijakom, je bistven dejavnik pri doseganju vzgojnega učinka dela v šoli. Le tako lahko pričakujemo kakovosten transfer med učiteljem in dijaki.

Pomembno je, da šola oblikuje realne cilje in celostno usmeritev s humanejšim pristopom do vseh šolajočih (Cornwall in Walter, 2006). Inkluzija »drugačnih«, tj. otrok s posebnimi potrebami in tistih z »drugačnim« socialno-ekonomskim statusom, jezikom, kulturo ..., mora biti dejstvo (Peček Čuk in Lesar, 2009). Pri vzpostavljanju odnosov med delavci šole in dijaki moramo biti vedno pozorni na vse podskupine populacije.

Teorija in vsakdanja praksa opozarjata, da dijaki z opisanimi življenjskimi izkušnjami in omejenim socialnim kapitalom v srednješolskem obdobju potrebujejo socialnopedagoško obravnavo, in sicer mu jo v šoli, če se le da, nudijo svetovalna služba in učitelji. Obravnava in reševanje problemov posameznih dijakov morata temeljiti na upoštevanju njihovega socialnega ozadja. Pomembno je, da učitelj pozna in uporablja socialnopedagoška znanja in kompetence. Socialnopedagoško delovanje, ki je nekje vmes med socialnim delom in vzgojo, je sestavni del koncepta šolskega delovanja (Kombeck in Rosendal Jensen, 2009). Med socialnimi dejavniki učne uspešnosti je zelo pomembna vloga učiteljev – predvsem kakovost njihovega odnosa do dijakov (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Model delovanja učiteljev in strokovnih delavcev, ki pomeni vključevanje socialnopedagoških znanj v njihovo vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo, vsebuje poznavanje in vsaj delno obvladovanje socialnopedagoških kompetenc, vezanih predvsem na primarni in sekundarni del preventivnega socialnopedagoškega dela, ki obsega (po Krajncanu, 2007):

- primarno preventivo za preprečevanje pojava motenj (izboljšanje pogojev in razmer vzgojno-izobraževalnega dela);
- sekundarno preventivo – takojšnje reagiranje ob težavah;
- terciarno preventivo ali kurativo, ki zmanjšuje obstoječe težave (motnje) in njihove posledice (taki posamezniki so po navadi že v posebni institucionalni obravnavi).

Model delovanja učiteljev vsebuje naslednje aktivnosti:

- empatičnost in komunikacijsko odprtost pri delu z dijaki;
- vzpostavljanje intenzivnega, pozitivno naravnane, sodelovalnega in zaupljivega odnosa do dijakov na osnovi dobre komunikacije in krepitve kompetenc, ki jih zahteva odnos;
- razumevanje potreb dijakov;
- odkrivanje pozitivnih lastnosti dijakov;
- metodično raznolikost podajanja izobraževalnih vsebin;
- spodbujanje občutka pripadnosti in sprejetosti;
- poznavanje ter razvijanje inkluzivne kulture in prakse pri vsakdanjem vzgojno-izobraževalnem delu v razredu in na šoli ter uporabo njenih usmeritev pri reševanju problemov dijakov z upoštevanjem njihovih socialnih ozadij;
- samorefleksijo in evalvacijo lastnega dela z dijaki in izmenjavo izkušenj s sodelavci v šoli in izven nje.

Opredeleitev problema

Problem predstavlja rizični del srednješolske populacije, ki šole ne sprejema, je nemotiviran za šolsko delo in ne sodeluje pri njem. Zaradi tega šolanja tudi ne konča uspešno. Njihov odnos do šole in šolskega dela bi se spremenil, če bi njihovi učitelji pri delu v večji meri uporabljali vsebine socialnopedagoškega delovanja.

Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Z raziskavo želimo ugotoviti, ali uporaba socialnopedagoških znanj pri delovanju učiteljev poveča sodelovanje dijakov v šoli, njihovo motiviranost za šolsko delo,

sprejemanje dela v šoli in njihovo zadovoljstvo s šolo ter posledično uspešnost. V raziskavi želimo spoznati in analizirati doživljanje in interpretiranje vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev s strani dijakov ter samorefleksijo o svojem delu s strani učiteljev.

Na podlagi raziskave želimo ugotoviti, ali vključevanje socialnopedagoškega delovanja v vsakodnevno delo učiteljev vpliva na kakovostnejše delo s obravnavano populacijo ter na šolsko klimo; to pa povečuje dejavnike spoprijemanja, ki tem dijakom pomagajo premagati ali zmanjšati ovire pri doseganju socializacijskih in izobraževalnih ciljev.

Glede na obravnavano tematiko postavljamo naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri načini delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli so pri dijakih, vključenih v raziskavo najbolj sprejeti?
- Kateri načini delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli privedejo do najboljših rezultatov (uspešnosti dijakov) po mnenju dijakov in učiteljev ter strokovnih delavcev?
- Kateri so najpomembnejši vzroki za neuspešnost dijakov in njihovo nezadovoljstvo v šoli po mnenju dijakov in učiteljev ter strokovnih delavcev?
- Kaj v največji meri obravnavane dijake motivira za delo v šoli?
- Kakšna je optimizacija spoprijemalnih strategij strokovnih delavcev in učiteljev pri dijakih, vključenih v raziskavo?
- Kako učinkovit je predlagani model za delo učiteljev in strokovnih delavcev?

Raziskovalne metode

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. V raziskavi smo ugotavljali stališča in percepcijo dijakov ter učiteljev glede razlogov za uspeh ali neuspeh dijakov, kaj vpliva na njihovo zadovoljstvo v šoli in kaj jih motivira za delo, katere so lastnosti dobrega učitelja ter kakšno delovanje učiteljev pripelje do uspeha dijakov. Ugotavljali smo, kakšni so načini delovanja učiteljev. V vzgoji in izobraževanju je smiselno, da se raziskava osredini tudi na proučevanje počutja dijakov, organizacijo pouka in socialno ozračje (Vogrinc, 2008, str. 50). Zato smo se odločili za kvalitativno raziskavo in za zbiranje podatkov s polstrukturiranim intervjujem. Analizirali smo intervjuje z dijaki in učitelji ter opažanja razrednikov in svetovalne službe. Za analizo smo uporabil kvalitativni pristop. Kvalitativna raziskava se začne z ugotavljanjem, kaj osebe mislijo v določeni situaciji, kako v njej ravnajo in kakšni so motivi za takšno ravnanje (Vogrinc, 2008, str. 52). Eno osnovnih načel kvalitativne raziskave je, da raziskovalec prisluhne osebam, ki jih

raziskuje, ter njihovi percepciji problematike. Na ta način smo pridobili podatke, kaj je pomembno in relevantno s stališča raziskovanih oseb (dijakov in učiteljev). Za kvalitativno raziskavo je značilna interpretativna paradigma, to pomeni, da je največji poudarek na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika (Vogrinc, 2008). Za povečanje veljavnosti in zanesljivosti ugotovitev je smiselno, da proučevane osebe raziskovalca poznajo in so ga navajene. Posledicam, ki jih ima poznavanje raziskovalca s strani proučevanih oseb, se ni možno izogniti, pomembno pa je, da raziskovalec skuša te učinke ugotoviti in upoštevati pri interpretaciji pridobljenih podatkov (Vogrinc, 2008, str. 86).

Pri interpretaciji pridobljenih podatkov smo upoštevali načela analitične indukcije – pristop k analizi podatkov s predpostavko, da je možno najti univerzalno razlago raziskovalnega problema (tako, ki bi ustrezala vsem proučevanim primerom) (Denzin, 1978, str. 194 po Vogrinc, 2008, str. 185). Raziskovalec na podlagi teoretičnih védenj in zbranih izkušenj oblikuje možno razlago proučevanega problema, ki jo preverja z nadaljnjim zbiranjem podatkov, dokler niso vsi konsistentni s hipotetično razlago – to seveda po potrebi spreminja, redefinira in nadgrajuje izhodiščno razlago na podlagi zbranih in analiziranih podatkov (Bryman, 2004 po Vogrinc, 2008, str. 185). S tem raziskovalec preveri ustreznost že prej postavljenih teorij. Analitična indukcija tako omogoča raziskovalcu, da preveri, ali so njegove ugotovitve oziroma teoretični koncepti, ki jih je oblikoval, uporabni tudi pri pojasnjevanju formalnejših teorij (Vogrinc, 2008, str. 186). Analitična indukcija omogoča oblikovanje razvojnih oziroma procesnih teorij, ki upoštevajo pogoje, pod katerimi se določena spremenljivka pojavi in razvija – upošteva proces nastajanja neke teorije (prav tam).

Vključene osebe

V raziskavo smo vključil dvanajst dijakov. Izbrali smo šest takšnih, ki šolske zadolžitve sprejemajo, za te dijake je razvidno, da usmerjeno delovanje strokovnih delavcev in učiteljev vpliva na uspešnost reševanja osebnih težav ter vključenost v delovanje šole, in imajo dober šolski uspeh. Drugih šest je takšnih, kjer to ni doseženo, ne sprejemajo šole kot »svoje«, se stalno zapletajo v konflikte in ne dosegajo šolskih ciljev. Intervjuvali smo tudi šest učiteljev, za katere velja, da pri vzgojno-izobraževalnemu delu delujejo na podlagi socialnopedagoškega pristopa (mnenje svetovalne službe, dijakov in ravnatelja).

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali iz polstrukturiranih intervjujev, iz opazovanj razrednikov in opazovanj svetovalne službe. Tako smo dobili podatke s treh različnih perspektiv.

Po letu in pol smo z dijaki opravili evalvacijski intervju (od dvanajstih dijakov se ga je udeležilo devet).

Pogovore s šolsko svetovalno službo o izboru dijakov in zbiranje podatkov o njih smo začeli, ko so dijaki obiskovali drugi letnik srednje poklicne šole. Intervjuje z dijaki in učitelji ter svetovalno delavko smo opravili mesec dni pred koncem pouka, ko so dijaki obiskovali zaključni letnik srednje poklicne šole.

Posebej smo opravili daljši razgovor s svetovalno delavko, pri čemer smo analizirali opažanja za vsakega intervjuvanega dijaka. Prav tako smo se pogovorili s posameznimi razredniki o njihovih opažanjih glede dijakov, vključenih v raziskavo. Preučili smo tudi pedagoško dokumentacijo za dijake, vključene v raziskavo, njihove ocene in uspešnost pri šolskem delu, to pa je bila tudi osnova za razvrstitev med skupino uspešnih oziroma neuspešnih dijakov. Pregledali smo še njihov uspeh ob koncu osnovne šole in ob koncu srednjega poklicnega šolanja.

Obdelava podatkov

Na diktafon posnete intervjuje smo zapisal v parafrazirani obliki. Primarno gradivo za kasnejšo obdelavo so nam pomenili parafrazirani zapisi intervjujev in zapisi analiz opažanj svetovalne službe ter razrednikov.

Kot primarni vir obdelave smo uporabili parafrazirane zapise intervjujev, pri kodiranju smo uporabili induktivni pristop in odprto kodiranje (Vogrinc, 2008). V odgovorih intervjuvancev smo najprej podčrtali dele, ki so se nam zdeli pomembni glede teme raziskovalnih vprašanj, in jim določili kode. V drugem koraku smo kodam pripisali kategorije, ki smo jih vezali na vsebine raziskovalnih vprašanj.

Gradivo raziskave smo analizirali z vidika posameznih raziskovalnih vprašanj. Iz kodiranih intervjujev dijakov in učiteljev smo izločili tiste izjave in odgovore, ki so vezani na vsebino posameznega raziskovalnega vprašanja.

Rezultati in interpretacija

Tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli, ki so jih obravnavani dijaki najbolj sprejeli.

Ne glede na to, če so dijaki uspešni ali neuspešni, najbolj sprejemajo iste ali podobne tipe vzgojno-izobraževalnega delovanja učiteljev in strokovnih delavcev. Del sprejetih tipov delovanja se veže na učiteljevo obvladovanje stroke in vsebine učnih

načrtov ter njihovo podajanje učne snovi dijakom. Drugi del sprejetih tipov delovanja (večji del) pa je s področja komunikacije učiteljev z dijaki, vzpostavljanja odnosa med učiteljem in dijaki, razumevanja problemov in specifik dijakov, pripravljenost ter sposobnost učitelja, da se z dijaki zbliža.

Ob primerjavi izjav dijakov z izjavami učiteljev in strokovnih delavcev lahko ugotovimo, da so pravzaprav enake tistim tipom vzgojno-izobraževalnega delovanja, ki so jih kot najbolj sprejemljive izpostavili dijaki. To je pravzaprav razumljivo, saj gre za tiste učitelje in strokovne delavce, ki po svojih referencah obvladujejo delo s takšno populacijo in vedo, kaj ti dijaki potrebujejo in želijo.

Med dijaki najbolj sprejeti tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli sestavljajo tri komponente aktivnosti, in sicer:

- učiteljevo obvladovanje stroke in njegovi didaktični pristopi (dobro razlaga, dosti nas nauči, dobro pozna snov, nam pokaže, pomaga nam s svojimi izkušnjami);
- komunikacija med učiteljem in dijaki (je komunikativen, ima neposreden odnos, z njim se lahko pogovoriš, zanimajo ga naši problemi in jih upošteva, nas pozna, si vzame čas za nas);
- ustvarjanje klime v razredu in šoli (se zavzame za nas, je demokratičen, mu ni vseeno za nas, nas spodbuja, je pravičen, ima jasna pravila, je sproščen z nami in se poheca).

Tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli, ki privedejo do najboljših rezultatov (uspešnosti dijakov) po mnenju učiteljev ter strokovnih delavcev.

Izpostavljene tipe aktivnosti lahko združimo v okviru skupnih lastnosti in jih tako formiramo v tri skupine:

Aktivnosti, vezane na *komunikacijo med učiteljem in dijaki* (osebni kontakt, zблиžanje, socializacija, empatija, odkritost, neposrednost). Ob izjavah dijakov, vezanih na prvo raziskovalno vprašanje, smo ugotovili, da si dijaki (uspešni in neuspešni) tako komunikacijo želijo in jo, ko jo spodbudijo učitelji, tudi z veseljem sprejmejo. To navaja tudi Bluestein (2008, po Šugman Bohinc, 2011), ki utemeljuje, da je ključ do uspeha v vzgojno-izobraževalnem delu učiteljeva usmeritev h kakovostnejšemu odnosu do dijakov. Ustvarjanje in vzdrževanje kakovostnih osebnih odnosov z dijaki je osnovna kompetenca učitelja ali strokovnega delavca (Pšunder in Dobrnjič

Dečman, 2010). Vsi komunikacijski koraki morajo imeti osnovo v empatiji učitelja ali strokovnega delavca do dijakov. Le z odprto komunikacijo in veliko empatije lahko z dijaki dosežemo in vzdržujemo sodelovalni medosebni odnos. Ta odnos je pogojen s sposobnostjo poslušanja, pripravljenostjo pomagati in s pozitivnimi pričakovanji (Rapuš Pavel, 2010). Tudi za učenje socialnih spretnosti je odprta in neposredna komunikacija v razredu najboljši okvir. Poslušanje drugega, sodelovanje v razpravah, prošnja za pomoč, dajanje in sprejemanje pohvale, opravičevanje, obvladovanje jeze, odgovarjanje na zbadanje, pogajanje, odzivi na neuspeh itn. so vsakdanje situacije, ki ob učiteljevi organizaciji dela v razredu pomenijo bistveni del njegovega socialnopedagoškega delovanja (Viola, 2008).

Aktivnosti, ki so povezane z *ustvarjanjem klime v razredu ali v šoli* (doslednost, občutek varnosti in sprejetosti, podpora in pomoč dijakom, spodbujanje).

Prav te aktivnosti sta poudarili tudi Kennelly in Monrad (2007), ki ustvarjanje pozitivne šolske klime štejeta za enega glavnih dejavnikov za povečanje deleža uspešnih dijakov na šoli. Klima, ki pomeni socialno vključevanje vseh dijakov, usmerja dijake k učni in socialni uspešnosti ter posledično pomeni manj vedénjskih težav (Skalar, 2007). Izpostavljanje dobrih plati posameznih dijakov za izboljšanje klime v razredu – in s tem povezanosti med dijaki – je izhodišče za učinkovito vodenje razreda ter doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Skiba, Boone, Fontanini, Wu, Strussell in Peterson, 2011).

Didaktično strokovne aktivnosti (aplikacija stroke, logika, nič na pamet, učiteljevo obvladovanje stroke, veliko ponavljanja predelane snovi, upoštevanje predznanja, ne prevelika pričakovanja) so v bistvu osnova vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev in strokovnih delavcev v šoli. Oboji morajo biti večji fleksibilnega pristopa k poučevanju, prilagajanju kurikula, oblikovanju nalog glede na različnost in specifičnost dijakov, njihove sposobnosti sledenja in sprejemanja vzgojno-izobraževalnega dela (Pulec Lah, 2008). Le diferenciranje in individualiziranje vzgojno-izobraževalnega procesa omogočata napredovanje dijakov v skladu z njihovimi zmožnostmi (prav tam). Pomembno je, da uporabljene metode in oblike dela učiteljev in strokovnih delavcev ne temeljijo le na njihovih osebnih značilnostih, ampak na posebnostih in zmožnostih dijakov (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Najpomembnejše vzroke za neuspešnost dijakov in njihovo nezadovoljstvo v šoli smo skušali razbrati iz odgovorov neuspešnih dijakov, njihovih učiteljev, razrednikov in svetovalne službe.

Dijaki:	Učitelji:	Razredniki in svetovalna služba:
– slabo in nesprejeto delovanje učiteljev;	– slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje; preveč dela doma; slabe izkušnje s šolo in neuspešnost v osnovni šoli;	– neobvladovanje jezika; družinski problemi; agresivnost dijaka do okolice; veliko dela doma;
– osebne specifikne težave;	– niso prepričani o smiselnosti šolanja;	– pomanjkanje obvladovanja socialnih veščin, predvsem slaba komunikacija;
– slabo predznanje;	– nerealne želje; družinski problemi;	– slabe izkušnje z osnovno šolo; pomanjkanje podpore staršev;
– pomanjkanje delovnih navad.	– brezosebni učitelji, ki se dijakom ne znajo prilagoditi; slabo predznanje; navajenost na prenizke zahteve.	– izostajanje od pouka; nezainteresiranost in nemotiviranost za šolsko delo in poklic.

Nabor vzrokov, ki ga navajajo učitelji in strokovni delavci, ni v celoti enak tistemu, ki ga izpostavljajo dijaki. Tudi učitelji in strokovni delavci v enem primeru izpostavijo kot vzrok slabo in brezosebno delovanje učiteljev (dijaki v precej večji meri, kar je smiselno, saj sta ravno odnos in komunikacija med učiteljem in dijaki temeljni orodji vzgojno-izobraževalnega dela). Enako velja za zavedanje glede smiselnosti šolanja in preobremenjenost z drugimi domačimi deli (delo na kmetiji). Učitelji in strokovni delavci – bolj kot dijaki – izpostavljajo kot vzrok za neuspeh in posledično nezadovoljstvo dijakov slabo predznanje in slabe delovne navade iz osnovne šole. Razlika je razumljiva, saj je ta problem bolj opazen in predvsem razumljen z vidika učiteljev in strokovnih delavcev.

Samo strokovni delavci in učitelji pa kot vzrok za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov navajajo slabe družinske razmere, slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje dijakov in njihove nerealne želje. To, da dijaki teh razlogov niso omenjali, je razumljivo. Po izkušnjah ugotovljamo, da dijaki neradi omenjajo svoje slabe socialne in družinske razmere, še manj pa jih navajajo kot opravičilo za svoje neuspehe.

Iz odgovorov učiteljev in strokovnih delavcev sledi, da med najpomembnejše vzroke za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov navajajo največ vzrokov, ki izhajajo izven šole, to so: slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje, neuspešnost v osnovni šoli, neprepičanost v smiselnost šolanja, nerealne želje glede šolanja, družinski problemi, slabo predznanje. To seveda lahko pomeni, da učitelji in strokovni delavci razloge za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov prelagajo na izvenšolsko okolje oziroma na razloge, ki niso rezultat njihovega dela. V obravnavani populaciji pa je velik delež dijakov, na življenja in šolsko delo katerih

vplivajo vsi od navedenih zunanjih negativnih dejavnikov ali vsaj nekateri. Tako so izjave učiteljev lahko razumljene ne le kot prelaganje razlogov za neuspešnost teh dijakov na zunanje, izvenšolske dejavnike, ampak lahko tudi kot dejstva, ki imajo svojo osnovo.

Razredniki in delavki v šolski svetovalni službi so v svojih opažanjih kot razloge za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov v šoli, ki so jih zaznali pri delu z njimi, med drugim našteji slabo obvladovanje socialnih veščin in slabo obvladovanje komunikacije z okolico. Za druge omenjene vzroke, ki so razlog za neuspeh in nezadovoljstvo dijakov v šoli, velja, da smo jih že srečali v izjavah dijakov in v večji meri v izjavah učiteljev in strokovnih delavcev.

Kaj vključene dijake v največji meri motivira za delo v šoli?

To vprašanje pojasnjujemo na osnovi izjav in odgovorov, ki smo jih pridobili od dijakov in učiteljev. Kodirane izjave dijakov smo združil v tri kategorije motivacijskih vzvodov za uspešno delo v šoli, in sicer:

A: motivacijski vzvodi, vezani na razvoj poklicne kariere: pridobitev poklica, veselje do poklica, nadaljevanje šolanja, dejavnost družinskega podjetja, zaslužek, želja odpreti svoje podjetje;

B: motivacijski vzvodi iz družinskega okolja: spodbuda in podpora staršev, zgled starejšega brata, strica;

C: motivacijski vzvodi, ki jih povzročijo učitelji: trud učitelja, učiteljev dober odnos z dijaki, zavzetost učitelja, pohvala učitelja, učiteljevo razumevanje dijakov.

Motivacijski vzvodi, vezani na razvoj poklicne kariere, in tisti, ki jih povzročijo učitelji, so pri uspešnih in neuspešnih dijakih v večini enaki. Bistveno pa se razlikujejo motivacijski vzvodi iz družinskega okolja, ki so pri uspešnih dijakih pogosti (omenil jih ni le en dijak), pri neuspešnih dijakih pa jih praktično ni. Ne glede na dejstvo, da družina oziroma starši v obdobju mladostništva praviloma zmanjšujejo nadzor nad mladostnikovimi dejavnostmi in obveznostmi, še vedno vplivajo na prizadevnost mladostnikov pri učenju in posledično na njihovo učno uspešnost (Puklek Levpušček in Zupancič, 2009).

Kodirane izjave učiteljev glede motivacije obravnavanih dijakov pa lahko združimo v naslednje tri kategorije:

- odnos med učiteljem in dijakom,
- organizacijski ukrepi pri izvedbi šolskega dela,
- vsebinsko-didaktični pristop v vzgojno-izobraževalnem delu.

Izkaže se, da so učitelji in strokovni delavci največ motivacijskih vzvodov za dijake pri delu v šoli našli v kategoriji 'odnos med učiteljem in dijakom'. Način poučevanja, vodenje razreda in kakovost odnosov med učitelji in dijaki so pomembni socialni dejavniki, ki neposredno vplivajo na motivacijo dijakov in njihovo učno uspešnost. Učitelji se morajo pri svojem delu osrediniti na didaktični vidik poučevanja (različne učne metode, upoštevanje individualnih posebnosti dijakov) in na odnosni vidik dela z dijaki (čustvena povezanost učitelja in dijakov, medsebojno zaupanje, opora pri šolskem delu) (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) ter na organizacijske ukrepe (dodatno delo z dijaki, izdelava osebnega izobraževalnega načrta).

Optimizacija spoprijemalne strategije, ki jo uporabljajo strokovni delavci in učitelji pri obravnavanih dijakih.

Postopke, ki optimizirajo spoprijemalne strategije, učitelji vidijo sestavljene iz štirih segmentov, in sicer iz:

- razredne in šolske klime (ustvarjanje pozitivne šolske in razredne klime, spodbujanje občutka pripadnosti šoli in stroki pri dijakih);
- kakovostne, odprte komunikacije med učitelji, strokovnimi delavci in dijaki (čim boljše poznavanje dijakov in upoštevanje njihovih specifik, neposredna in intenzivna komunikacija med učitelji in dijaki, veliko empatije pri učiteljih);
- strokovnosti in didaktičnih pristopov (strokovnost učitelja, ponujanje dodatnih možnosti dijakom, nagrajevanje uspeha dijakov, stalnost delovanja učitelja, avtoriteta in red);
- motivacije dijakov s strani učiteljev in strokovnih delavcev (opredeljevanje ciljev v osebni in strokovni karieri, spodbujanje zavedanja o lastni vrednosti pri dijakih).

Predstavljene strategije učiteljev in strokovnih delavcev v večji meri potrjujejo tudi zaključki, ki sta jih v ameriški raziskavi o pravočasnih intervencijah za zmanjšanje obsega osipa med dijaki navedli Kennelly in Monrad (2007): pozitivna in spodbujevalna šolska in razredna klima, doslednost pri izpeljavi učnih vsebin, osmišljanje šolskega dela, osveščanje dijakov o vrednosti znanja za strokovno

kariero, izobraževanje in osveščanje učiteljev na področju didaktike in komunikacije z dijaki, dodatno delo z dijaki.

Kot pomemben del poti k doseganju uspeha pri vzgojno-izobraževalnem delu z obravnavano populacijo je ustvarjanje pozitivno naravnane šolske klime, ki pri dijakih vzbuja občutek sprejemanja in pripadnosti šoli ter njihovi stroki, za katero se šolajo (Balfanz in Legters, 2004). Tudi Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger in Smink (2008) kot predlog delovanja za izboljšanje uspeha in zmanjšanje osipa med dijaki iz rizične skupine navajajo aktivnosti z naslednjimi vsebinami: dobro poznavanje družinskih in socialnih ozadij dijakov ter njihovih specifik, ustvarjanje klime dobrih medosebnih odnosov in obojestranskega poznavanja med učitelji in dijaki z uporabo neposredne komunikacije z veliko empatije, dosledno izpolnjevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in pravil, stalno povezovanje izobraževalnih vsebin z aplikacijo stroke. Povezava šolskih izobraževalnih vsebin s strokovno prakso in uporabo teorije v realnih delovnih situacijah povečuje možnost zavedanja dijakov o uporabi in vrednosti njihovega doseženega znanja, spodbuja utemeljena razmišljanja o kariernih in življenjskih ciljih ter tako neposredno motivacijsko vpliva na njihove dejavnosti v šoli. Kakovostna, odprta komunikacija s posameznimi dijaki, s skupino ali z razredom da učitelju ali strokovnemu delavcu možnost, da se vživi v mladega človeka in spozna njegova stališča, hotenja in probleme (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). Učitelj se mora zavedati svojega stila poučevanja, v njem je najučinkovitejši, mora pa upoštevati, vključevati in spoštovati različne učne nagnjenosti dijakov (prav tam).

Način učiteljevega dela v razredu ter predvsem njegov odnos, ki ga ima z dijaki, pomembno vplivata na motivacijo dijakov za delo pri njegovem predmetu. Prav ta pomeni spodbudo, ki jih pripravi za sodelovanje, učenje, vztrajanje pri tem in jih posledično vodi k uspehu v šoli. Zunanje motivacije praviloma ne spodbuja neka dejavnost, ampak je posledica te dejavnosti (ne učna snov ne delo v razredu, ampak končna dobra ocena). Notranjo motivacijo (ki jo opredeljujemo kot motivacijo višjega ranga) pa pogojujejo notranji dejavniki, kot sta radovednost in želja po spoznavanju nečesa novega. V tem primeru so rezultati dejavnosti manj pomembni, že sama dejavnost in aktivnost posameznika v njej pa pomenita glavno spodbudo (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). V raziskavi avtorice ugotavljajo, da je raven motivacije izrazito povezana z delovanjem učitelja glede njegovega ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja, sprotnega nudenja povratnih informacij o usvojenem znanju ter sprejetosti in spodbujanju odgovornosti dijakov za doseganje šolskih ciljev. Ciljna usmerjenost

šolskih učnih situacij (osebna, strokovna kariera) za dijake pomeni motivacijsko spodbudo, ki mobilizira njihovo dejavnost in vztrajnost. Njihovi sprotni dosežki, ki so primerljivi z realnimi življenjskimi situacijami, so spodbuda za zavedanje o lastni vrednosti in lahko bistveno vplivajo na samopodobo dijakov.

Kako učinkovit je predlagani model za delo učiteljev?

Učinkovitost predlaganega modela za delo učiteljev smo ugotavljali najprej s pregledom podatkov iz šolske dokumentacije in zaznamkov šolske svetovalne službe. Primerjali smo uspešnost intervjuvanih dijakov v osnovni šoli z njihovo uspešnostjo na koncu srednje poklicne šole. Z evalvacijskim intervjujem pa smo ugotavljali:

- stališča dijakov o problemih, s katerimi so se soočili v osnovni šoli in o njihovem doživljanju odnosov med učitelji in učenci v osnovni šoli;
- doživljanja intervjuvanih dijakov o njihovem šolanju na srednji poklicni šoli, o poteku pouka, o odnosih med učitelji in dijaki, o njihovi motivaciji za šolsko delo in o razlogih za uspešno šolanje;
- zanimalo nas je tudi, ali nadaljujejo šolanje ali so se zaposlili.

Vidimo lahko, da so neuspešni dijaki osnovno šolo zaključevali s popravnimi izpiti ali največ z zadostnim uspehom (2 dijaka). Po mnenju šolske svetovalne službe gre pri dijakih za veliko negativnih okoliščin, predvsem slabše učne sposobnosti, in malo pozitivnih. Štirje dijaki od šestih so končali srednje poklicno šolanje v rednem roku, en dijak po popravnih izpiti, eden pa mora opraviti še en popravni izpit. Pet jih je zaposlenih, eden nadaljuje šolanje ob delu. Glede na njihova izhodišča po zaključku osnovnošolskega izobraževanja in ob vpisu na srednjo poklicno šolo lahko rečemo, da je bilo njihovo poklicno šolanje uspešno, saj bodo po vsej verjetnosti vsi pridobili poklic (in zaposlitev). Eden celo šolanje nadaljuje.

Pri uspešnih dijakih vidimo, da so osnovno šolo končali z dobrim ali prav dobrim uspehom, razen enega, ki je imel popravni izpit (gre za dijaka s posebnimi potrebami). Pri njih šolska svetovalna služba opaža bistveno več pozitivnih kot negativnih okoliščin (kot pozitivna okoliščina izstopa podpora družine). Vsi so uspešno končali poklicno šolanje, eden se je zaposlil, pet pa jih nadaljuje šolanje na srednji strokovni šoli.

Glede na rezultate ob koncu šolanja morda ni več umestna uporaba označbe 'neuspešni' dijaki (ker so v večini uspešno končali šolanje), a bomo isti označbi za ti

dve podmnožici dijakov zaradi kontinuitete interpretacij uporabljali tudi v nadaljevanju.

Stališča dijakov o problemih v osnovni šoli in o odnosih med učitelji in učenci v osnovni šoli

Ugotovimo lahko, da vsi intervjuvani neuspešni dijaki in večina uspešnih kot negativne izkušnje iz osnovne šole, ki so jim ostale v spominu, navajajo take, ki so vezane na kategorijo odnos med učiteljem in učencem. Ta odnos jim je ostal v spominu kot nerazumevajoč, izključujoč in hladen, brezoseben ter pristranski. Le en uspešni dijak v svojih odgovorih ne navaja nobenega negativnega stališča do šolanja na osnovni šoli

Na podlagi izjav intervjuvanih dijakov (vseh neuspešnih in večine uspešnih) lahko zaključimo, da ob koncu osnovnega šolanja šole niso sprejemali kot nekaj pozitivnega predvsem zaradi dojetanja odnosa med posameznimi učitelji in učenci. Predvsem pri slabih dijakih je to vplivalo tudi na njihov šolski neuspeh oziroma nereševanje problemov v šoli.

Stališča intervjuvanih dijakov o šolanju na srednji poklicni šoli, problemih, poteku pouka, odnosih med učitelji in dijaki, o motivaciji za šolanje, o razlogih za uspešno šolanje in o nadaljevanju (šolanju ali zaposlitvi)

Zaključimo lahko, da se izjave neuspešnih in uspešnih dijakov vsebinsko ne razlikujejo. Vsi so si zapomnili potek pouka, pri katerem sta bila v ospredju prilagajanje specifičnosti dijakov in oblikovanje učnih aktivnosti na način, ki je bil za dijake sprejemljiv in pomemben.

Tudi glede odnosov med učitelji in dijaki so izjave neuspešnih in uspešnih dijakov vsebinsko enake. Vsi odnos med učitelji in dijaki opisujejo kot "dober, všečen, stimulativen", in sicer kot osnovo in orodje za uspešno doseganje neposrednega kontakta med njimi, poudarjajo medsebojno poznavanje ter s tem lažje doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega šolskega dela.

Pri odgovorih glede motivacije vidimo, da med izjavami neuspešnih in uspešnih dijakov prav tako ni bistvenih razlik. Za vse je bila najpomembnejša motivacija za šolanje pridobitev poklica. To so s svojim delom, odnosom in z ustvarjanjem klime krepili tudi učitelji. Pomembno je bilo predvsem njihovo osmišljanje izobraževalnih vsebin in poudarjanje pomembnosti poklicnih spretnosti.

V izjavah, vezanih na razloge za uspešno šolanje, zopet ni razlik med neuspešnimi in uspešnimi dijaki. Tako eni kot drugi razloge za svoje uspešno srednješolsko poklicno izobraževanje vidijo v poteku pouka, ki mu daje najpomembnejšo dimenzijo dober odnos med učiteljem in dijaki. Pomembna je predvsem skrb učiteljev za uspeh dijakov in pomoč pri premagovanju njihovih težav.

Intervjuvani neuspešni dijaki so vsi že zaposleni in so zadovoljni z delom in delovnim mestom. Tisti, ki nadaljuje šolanje ob delu, izraža skrb, koliko časa bo lahko delal na gradbišču, zato tudi nadaljuje šolanje. Intervjuvani uspešni dijaki pa vsi nadaljujejo šolanje na srednji strokovni šoli. Vsi opazajo razliko, da učitelji nimajo tako dobrega odnosa z njimi, kot so ga doživeli na poklicni šoli. Dva dijaka poudarjata, da ju moti, da so etiketirani kot "oni dijaki s poklicne". Ti predsodki so popolnoma iracionalni, se pa prenašajo iz generacije v generacijo že desetletja. To doživljajo tako dijaki kot tudi učitelji. Dejstvo je, da jim šolski program, ki nima toliko praktičnih, aplikativnih vsebin kot tisti na poklicni šoli, ni tako blizu. Opazijo tudi manj intenziven in manj podporno naravnani odnos med učitelji in dijaki. Glede na njihovo obdobje uspešnega in sprejetega šolanja na poklicni šoli, usvojene dobre delovne navade, tudi njihovo odraslost (saj so mladi s poklicem, ki je zaposljiv), bodo po vsej verjetnosti uspešni tudi v tem šolanju.

Sklepne ugotovitve

Ugotavljamo, da so tako neuspešni kot uspešni dijaki uspešno zaključili poklicno šolanje in pridobili poklice. Vsi so vključevanje socialnopedagoških znanj v vzgojno-izobraževalno delovanje učiteljev opredelili kot pomembno za svoje sprejemanje šole in uspešen zaključek izobraževanja. Dijaki želijo, da tistemu, ki jih želi vzgajati, zaupajo, da jim on zaupa, da se zanima zanje in da je z njimi sproščen. Komunikacijska odprtost, empatični, sodelovalni odnos in – za marsikaterega dijaka zelo pomembne – enake možnosti ne glede na dijakov socialni izvor, osebne probleme in nivo njegovega uspeha, so glavne komponente socialnopedagoškega delovanja učiteljev. Dijaki opazijo (in upoštevajo) zavzetost, angažiranost učiteljev, da pri vzgojno-izobraževalnem delu dosežejo zadane cilje. Intenzivnejši odnosi, ki jih učitelji ustvarijo z dijaki, in več vedenj o njih, dajo učiteljem več možnosti za konstrukcijo varovalnih dejavnikov (Krajnčan, 2007).

Vidimo, da imata na sprejemanje delovanja učiteljev in strokovnih delavcev pri dijakih temeljni vpliv kultura šole in klima, ki vlada v življenju in delovanju šolskega kolektiva. Pomembno je, da se posamezniki v šoli počutijo varne, da norme in pravila izhajajo iz jasno definiranih ciljev.

Morda je najpomembnejša lastnost učitelja ali strokovnega delavca za uspešno vzgojno-izobraževalno delo prav spretnost komuniciranja z dijaki, pri čemer ne sme biti le posredovalec učnih vsebin, ampak mora biti aktiven tudi na odnosni ravni. Učni proces je neprestano dajanje, sprejemanje in iskanje informacij med učitelji in dijaki. Učitelj je tisti, ki to dogajanje spodbudi, vodi in usmerja. Pomembno je, da ob tem ustvarja odprto vzdušje, ki razvija zaupanje in vzajemno spoštovanje. Vse to morajo dijaki videti, slišati in čutiti iz njegovih verbalnih in neverbalnih sporočil. Kadar želi učitelj ali strokovni delavec dijake vzgajati oziroma želi delovati socialnopedagoško, mora imeti željo, da stopi v odnos z vzgajanim. Hkrati mora ta odnos oblikovati in vzdrževati.

Socialnopedagoške in vzgojne dejavnosti, ki jih usmerjamo k dijakom, izbiramo in sestavljamo na podlagi osebnih potreb in specifik posameznikov. Pomembno je, da identificiramo posameznike, ki so obravnave potrebni, in da zgradimo ustrezen sistem ukrepanja.

Prvi (in zelo pomemben) rezultat vzgojno-izobraževalnega delovanja učiteljev in strokovnih delavcev po takem socialnopedagoškem modelu aktivnosti v šoli je, da pri omenjeni populaciji dijakov v srednji poklicni šoli (pa najbrž tudi drugje) dosežemo njihovo sprejemanje dela v šoli in s tem tudi šole kot institucije. Njihovo sprejemanje šolskega dela, vzgojno-izobraževalnih vsebin in postopkov, ki jih uporabljajo učitelji in strokovni delavci, je osnova za povečanje (ali sploh pojav) motivacije dijakov za šolsko delo. S tem se izrazito poveča njihova možnost za uspešen zaključek šolanja, dosežemo pa tudi namen obiskovanja srednje šole – dijaki s pridobljenim poklicem dobijo oprijemljive možnosti za svoj življenjski uspeh.

Iz rezultatov raziskave lahko sklenemo, da je delovanje učiteljev in strokovnih delavcev po modelu vključevanja socialnopedagoških znanj v vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo, tako kot je bilo zastavljeno in predstavljeno, pri dijakih dobro sprejeto in da daje pozitivne rezultate glede njihove uspešnosti.

Summary

Among the population of students in secondary vocational schools, a large proportion are resistant to the school environment and/or are confronted with complex problems. This is the result of their negative experiences from previous forms of schooling, along with other aggravating factors. For these students, failure to accept school and its work has a direct effect on their level of success in school.

With the right socio-pedagogical approach, a secondary school can affect the behavior of at-risk students. A school can encourage teachers towards an inclusive school culture and a focused and positive school climate.

The survey was to determine whether the use of socio-pedagogical knowledge in the work of teachers increases the participation of students in the school, their acceptance of schoolwork, their satisfaction with the school and, consequently, their performance and ability to complete secondary or vocational education. In the study, we sought to get to know and analyze student perception and interpretation of the educational work of teachers, as well as teachers' self-reflection about their work.

In connection with the subject, we formulated the following research questions:

- Which types of pedagogical work by teachers and other professional staff are best accepted among students?
- Which operating methods by professionals and teachers lead to the best results (measured by pupil performance), according to students, teachers and professionals?
- What are the most important causes of student failure and of their dissatisfaction with school, according to students, teachers and professionals?
- What is the major motivation for students to do their schoolwork?
- What are the optimal coping strategies for teachers and other professional staff?
- How effective is the proposed model for the work of teachers?

The types of pedagogical work by teachers and other professional staff in the school that are best accepted among students:

In comparing the statements of students with those from teachers, we established that both identified the same type of pedagogical activity as the most acceptable. The most popular types of pedagogical activity by teachers in the school consist of three component activities:

- the teacher's mastery of the subject and his teaching approach (a teacher explains well; he teaches us a lot; he knows the materials well; he shows us; he helps us with his own experience).
- communication between teachers and students (he is communicative, has a direct relationship; you can talk with him; he is interested in our problems and takes them into account; he knows us; he has time for us)

- establishment of a classroom climate and a school climate (he stands up for us; he is democratic and fair; he cares for us, encourages us, has a clear set of rules; he is relaxed and sometimes jokes with us).

The types of pedagogical activity among teachers in the school that lead to the best results (measured by pupil performance), according to the teachers:

The types of activities identified in the survey can be grouped under common denominators and thereby formed into three groups:

Activities, related to *communication between teachers and students*. Students' statements related to the first research question show that the students (both successful and unsuccessful) desire such communication and happily accept it when it is initiated by the teachers.

Activities related to *the creation of a positive classroom climate or school climate*.

Didactic professional activities are essentially the basis of the pedagogical work of teachers and professional staff in the school.

The most important reasons for the failure of students and their dissatisfaction with the school:

The range of reasons for failure cited by the teachers and the counselor is not fully equal to those highlighted by the students. The teachers and counselor listed poor and impersonal work by teachers as a cause of student failure (but the students did so to a greater extent, which makes sense, since the relationship and the communication between teachers and students is the basic tool of pedagogical work). The same applies to the problem of awareness regarding the importance of school education and possible overload with other (domestic) work.

Poor levels of knowledge and poor working habits from primary school were highlighted as causes of failure by more teachers and school counselors than by students. The difference is understandable, since this problem is more noticeable and by and particularly understood from the perspective of teachers and professionals.

It further follows from the responses of the teachers and counselor that they deem the major causes of failure by and frustration among students to arise outside school: poor social conditions, an underprivileged environment, failure in elementary school, doubt regarding the purpose of schooling, unrealistic expectations about the school, family problems, and poor levels of knowledge. Of course, this may mean that teachers and other professionals deflect reasons for

student failure and frustration to the extra-curricular environment and do not accept these problems as the result of their own work. Class teachers and counselors presented their observations on the basis of three years' work with the students. They believe the following factors have the greatest effect on the failure and frustration of students:

- poor language skills
- family problems
- aggressiveness of pupils towards their surroundings
- a lot of work at home on the farm
- poor social skills, especially poor communication skills
- a bad experience at elementary school
- lack of support from parents
- nonattendance
- lack of interest in and motivation for schoolwork and a profession.

Students' main motivation for schoolwork:

Students' statements were grouped into three categories of motivational factors for successful work: motivational factors linked to the development of their careers, motivational factors from the family environment and motivational factors traceable to the teachers. Teachers and counselors found the most motivational incitement for students at school in the category of teacher-student relations. The mode of teaching, the class management and the quality of the relationships between the teachers and pupils are all important social factors that directly influence the motivation of students and their degree of learning success.

Optimization of coping strategies among teachers and other professional staff in these cases:

According to the teachers and professionals we interviewed, the optimization of interaction strategies comprises four segments:

- the classroom and school climate (creating a positive school and classroom climate, encouraging in students a sense of belonging to the school and to the profession),
- good, open communication between teachers, professional workers and students (getting to know the students and their specifics, direct and intensive communication between teachers and students, and great empathy),
- professionalism and didactic approaches (the teacher's competence, offering additional opportunities to students, rewarding the student success, continuity of the teacher, authority and order),

- teachers and professional staff motivating the students (defining goals in their personal and professional careers, promoting awareness of student values).

The efficacy of the proposed model for the work of teachers

The effectiveness of the proposed model for the work of teachers was determined first by reviewing data from the school documentation and the endorsements of the school counseling service. We compared the performance of these students in elementary school with their performance at the end of secondary vocational school. With an evaluation interview, we determined the following:

- the students' views on the problems they encountered in elementary school and their perception of relations between teachers and pupils in elementary school,
- the experience of these students with their education at secondary vocational school, with the course of instruction, with the relations between teachers and students, with their motivation for school work, and with the reasons for successful schooling,
- We were also interested in continuing education or getting hired.

We can conclude that both poor and good students have successfully completed vocational education and acquired a profession. All the integration of socio-pedagogical knowledge into teacher education was identified as important for their school acceptance and successful completion of schooling. Students want to trust those who seek to educate them, who can be trusted to take an interest in them and to relax with them. Communicative openness, an empathic, cooperative attitude and for many students of the same importance, irrespective of social origin, personal problems and the level of their success, are the main components of the socio-pedagogical activity of teachers. The students observe (and take into account) the commitment and the engagement of teachers in achieving the set goals in the educational work. The more intensive relationships that teachers forge with pupils and the more knowledge they gather about students, the greater the opportunities to put protective measures in place.

Literatura

- Balfanz, R., in Legters, N. (2004). *Locating the Dropout Crisis*. Baltimore: Johns Hopkin University.
- Cornwall, J., in Walter, C. (2006). *Therapeutic Education – Working alongside troubled and troublesome children*. London, New York: Routledge.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R. in Smink, J. (2008). *Dropout Prevention*. Washington DC: US Department of Education.
- Kennelly, L., in Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention*. Washington: High School Center at the American Institutes for Research.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapoš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., Peček Čuk, M., Metljak, U., Potočnik, Š., Verbnik Dobnikar T., Cimermančič, Z. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kombeck, J., in Rosendal Jensen, N. (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Europaeischer Hochschulverlag GmbH., K. G. Bremen.
- Krajncan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V Devjak, T. (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole*, str. 119–141. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. *Sodobna pedagogika* 56/4. str.14–23.
- Marovič, M. (2017). *Participacija otroka/ mladostnika v vzgojnih zavodih*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M., in Dobrnjič Dečman, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe učencev. V Kavkler, M. (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sinjur, A. (2016). Šola in lokalna skupnost kot socializacijska dejavnika pri vključevanju priseljenskih učencev. V Omelčenko, S. (ur.), Aksman, J. (ur.). *Sučasni perspektivy osvity*. Horlivka: Institute for foreign languages.
- Skalar, V. (2007). Značilnosti inkluzivne šole. Ljubljana: *Iskanja – vzgoja – prevzgoja*, (25–27), str. 12–16.
- Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A. in Peterson. R. (2011). *Preprečevanje nasilja v šolah*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Šugman Bohinc, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Viola, S. (2008). *Zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev s posebnimi potrebami v inkluzivnem okolju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Avtorja

dr. Andrej Berdajs

docent, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-pošta: andrej.berdajs@pef.upr.si
assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: andrej.berdajs@pef.upr.si

dr. Mateja Marovič

docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-pošta: mateja.marovic@pef.upr.si
assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: mateja.marovic@pef.upr.si